

Tenorth, Heinz-Elmar

Erziehung und Erziehungswissenschaft von 1930-1945. Über Kontroversen ihrer Analyse

Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989) 2, S. 261-280



Quellenangabe/ Reference:

Tenorth, Heinz-Elmar: Erziehung und Erziehungswissenschaft von 1930-1945. Über Kontroversen ihrer Analyse - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 35 (1989) 2, S. 261-280 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-145138 - DOI: 10.25656/01:14513

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145138>

<https://doi.org/10.25656/01:14513>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 35 – Heft 2 – März 1989

I. Thema: Zur Geschichte der Begabungsforschung und pädagogischen Diagnostik

HEINZ-ELMAR TENORTH Diagnose, Legitimation, Innovation. Zu den Beiträgen über Begabungsforschung und pädagogische Diagnostik im 20. Jahrhundert 149

PETER DUDEK William Stern und das Projekt „Jugendkunde“ 153

KARLHEINZ INGENKAMP Experimentelle Methoden in der Schülerauslese. Beispiele für den Einsatz experimenteller Methoden bei Begabten- und Übergangsauslesen vor 1930 175

PETER DREWEK Die Begabungsuntersuchungen Albert Huths und Karl Valentin Müllers nach 1945. Zur wissenschaftsgeschichtlichen Bedeutung des konservativen Begabungsbegriffs in der Nachkriegszeit 197

II. Thema: Computer in der Schule

RICHARD FAUSER/
NORBERT SCHREIBER Ansatzpunkte für eine informationstechnische Grundbildung. Zur Ausgangslage bei Jugendlichen in der achten Klasse 219

JÜRGEN LEHMANN Auswirkungen der Computernutzung durch Jugendliche in Schule und Freizeit. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung 241

III. Diskussion

- HEINZ-ELMAR TENORTH Erziehung und Erziehungswissenschaft von 1930–1945. Über Kontroversen ihrer Analyse 261

IV. Rezensionen

- EWALD TERHART ULF SCHWÄNKE: Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozeß 281

- EWALD TERHART BERNHARD SCHACH: Professionalisierung und Berufsethos. Eine Untersuchung zur Entwicklung des beruflichen Selbstverständnisses, dargestellt am Beispiel des Volksschullehrers 281

- HANS-GEORG HERRLITZ WOLFGANG NEUGEBAUER: Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preußen 288

V. Dokumentation

- Pädagogische Neuerscheinungen 291

Contents

I. Topic: Contributions to the History of Educational Diagnostics

- HEINZ-ELMAR TENORTH Diagnosis, Legitimation and Innovation. Introductory Remarks 149
- PETER DUDEK William Stern and the Project "Jugendkunde" (Research on Adolescence) – A Chapter in the History of Educational Science 153
- KARLHEINZ INGENKAMP Experimental Methods for the Selection of Pupils – Gifted Pupils and the Selection of Secondary-School Students in German Schools before 1930 175
- PETER DREWEK Albert Huth's and Karl Valentin Müller's Research on Talent after 1945 – On the Historical Significance of the Conservative Concept of Talent in Post-War Science 197

II. Topic: Computers in Schools

- RICHARD FAUSER/
NORBERT SCHREIBER Frame Conditions for an Elementary Introduction into Informatics – Background Experiences of Eighth-Graders with Computers 219
- JÜRGEN LEHMANN Effects of the use of Computers by Adolescents at School and during Leisure Time – Results of an Empirical Study 241

III. Discussion

- HEINZ-ELMAR TENORTH Education and Pedagogics between 1930 and 1945 – A Historiographic Controversy 261

IV. Book Reviews 281

V. Documentation

- New Books 291

Erziehung und Erziehungswissenschaft von 1930–1945

Über Kontroversen ihrer Analyse

Zusammenfassung

Der Beitrag nimmt zunächst Stellung zu einigen Aspekten der Pädagogen-Kontroverse über die Analyse von Erziehung und Erziehungswissenschaft im nationalsozialistischen Deutschland. Als zentrales Defizit wird hervorgehoben, daß wegen der zumeist benutzten begrifflichen Instrumente das Interesse an historischen Erkenntnissen noch nicht ausreichend mit aktuellen pädagogischen Erwartungen verbunden werden kann. Für den Begriff der „Un-Pädagogik“ und für die Probleme professioneller Arbeit werden dann einige Fragen der Gegenstandsbestimmung und des Kontinuitätsproblems weiter diskutiert; schließlich wird der Begriff der „Eigenstruktur der Erziehung“ als theoretisches Konzept vorgeschlagen, mit dem die künftige Arbeit historische Forschung und pädagogische Ansprüche verbinden könnte.

Haben jetzt auch die Pädagogen einen Historikerstreit? Eine Nachricht der Deutschen Presseagentur vom 19. Juli 1988, die aus Paderborn über ein Pressegespräch der dortigen Gesamthochschule und über Ausführungen von WOLFGANG KEIM berichtet, legt das jedenfalls nahe. Eine von W. KEIM herausgegebene Sammlung von Vorträgen einer Paderborner Ring-Vorlesung (KEIM 1988a) bekräftigt diesen Eindruck, und seine Einleitung (KEIM 1988b) stilisiert auch schon die Fronten in dieser Kontroverse: Folgt man KEIMS Lagebeschreibung, dann stehen sich Versuche defensiver Analyse einer korruptierten Vergangenheit der Pädagogik und die Revision eines bis dato anscheinend gültigen Geschichtsbildes einerseits, sowie die Verteidiger einer kritischen Geschichtsschreibung und einer kritischen Selbstbesinnung der Pädagogik andererseits unversöhnt gegenüber (KEIM 1988b, bes. S. 8ff.; 1988c, S. 30ff.; 1988d, S. 38; 1988e, S. 42). KEIMS Anstrengungen, ein „unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft“ in kritischer Distanz zur Tradition und, wie er nahelegt, zur herrschenden Lehre bewußt zu machen, stehen auch nicht allein (u. a.: BERNHARD 1987; GAMM 1987; JUNGK/SCHÜTTE 1988; KUNERT 1987; KUPFFER 1984; LINGELBACH 1988a, b; RANG 1988), und wie im „Historikerstreit“ sind sie eingebunden in eine kontroverse Auseinandersetzung mit Texten, die den Anlaß zur Einrede gaben (u. a. HERRMANN 1985, 1988; HERRMANN/OELKERS 1988a, b; TENORTH 1985, 1986, 1987).

Die Vergleichbarkeit mit dem Historikerstreit mag auch darin gesehen werden, daß nicht so sehr neue Ergebnisse historischer Forschung kontrovers erörtert werden als die Perspektiven, mit denen die Geschichte von Erziehung und Erziehungswissenschaft im Übergang zur nationalsozialistischen Diktatur und bis 1945 betrachtet wird und werden soll. Diese Kontroverse ist aber auch eine disziplinpolitische Auseinandersetzung und entsprechend schwierig ist die

Argumentation, weil sich der Austausch von Forschungsbefunden und die Bewertung von Forschungsperspektiven verwirrend überlagern.

1. Unbefriedigende Kontroverse

Es mag angesichts der vielfach scharfen und kritischen Reaktionen auf meine eigenen Beiträge zu dieser Kontroverse erlaubt sein, eine Antwort auf die Kritiker als Ausgangspunkt für eine nähere Einordnung der Diskussion zu nehmen. Ich kann das tun, indem ich zunächst festhalte, was ich aus dieser Kontroverse über das Thema Pädagogik und Nationalsozialismus gelernt habe. Vor allem habe ich gelernt, daß die Vergangenheit von Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft¹ nicht allein als Forschungsproblem behandelt werden kann, ohne z. B. das zentrale Mißverständnis auszulösen, der Historiker wolle die moralische Bewertung und Verurteilung des Nationalsozialismus und der Praxis seiner Erziehung ausblenden. Der analysierende Blick ist angesichts moralisch-pädagogischer Ansprüche offenbar nicht nur schwer erträglich, sondern anscheinend gar nicht möglich, weil die Überlieferung noch zu schmerzlich gegenwärtig ist, als daß sie schon Thema spezialisierter historischer Forschungsanstrengungen sein könnte².

Aufgrund der Kritik muß ich deshalb heute deutlich betonen, daß die „Historisierung“ der Perspektiven, mit denen die Bildungsforschung Erziehung und Erziehungswissenschaft im Nationalsozialismus betrachtet hat, weder eine Entschuldigung der historischen Akteure noch eine Relativierung der nationalsozialistischen Praxis der Erziehung bedeutet und bedeuten kann. Solcher Zwang zu behutsamen Formulierungen ist nicht nur durch die politischen Implikate des ‚Historikerstreits‘ nahegelegt, sondern auch durch die intensive Diskussion über den Begriff der ‚Historisierung‘ und die falschen Konnotationen, die er mit sich führen kann (vor allem BROSZAT 1988; BROSZAT/FRIEDLÄNDER 1988; die Kritik u. a. bei KÖHLER 1988).

Mein eigener Ausgangspunkt war 1984/85 noch anders. Ich hatte einen Konsens in der Bewertung und Kritik der Tradition unterstellt und Zweifel über die moralische Verurteilung der NS-Pädagogik – auch in der kritischen Zuschreibung an andere Autoren – nicht mehr für möglich gehalten. Zugleich interessierte mich aber die Frage nach den Fundamenten dieses Konsenses und nach den Lektionen dieser Epoche der deutschen Erziehungsgeschichte; denn jenseits der Negation der Vergangenheit hatte die Pädagogik ihr gutes Gewissen nach 1945 anscheinend schnell wiedergefunden. Eine „Historisierung“ in dem Sinne, daß die Urteile der Nachgeborenen und die Perspektiven der Forschung kritisch geprüft werden, halte ich aber weiterhin für notwendig, schon weil in der Kontroverse bewußt wurde, wie wenig wir wissen und wie festgefügt die Urteile sind.

Die Reaktionen auf meinen Beitrag über die „Deutsche Erziehungswissenschaft“ haben mich daher zunächst irritiert, schon weil manche Kritiker sofort das Thema wechselten (GAMM 1987), sich auf eine distanzierte Analyse gar nicht einließen (BERNHARD 1987) oder in ihren Argumenten nicht unterschie-

den, ob sie über Erziehung oder über Erziehungswissenschaft Gegenbeweise zu führen meinten (KEIM passim). Trotz aller Kritik hat keiner der Kritiker bisher die empirischen Befunde über die Personen- und Wissenstradition erschüttert, mit denen die These für einen Bruch in der Geschichte der Erziehungswissenschaft überhaupt erst begründbar geworden war. Irritierend war auch die Tatsache, daß die meisten Opponenten die damit verknüpfte These von der Singularität des sozialen und kognitiven Gefüges der deutschen Erziehungswissenschaft nach 1933 zugleich und meist allein im Sinne von Diskontinuität gelesen haben: Mein Text dagegen hatte die Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Diskontinuität als das eigentliche Problem eingeführt (TENORTH 1986, S. 299). Dort, wo Kritiker „paradoxaerweise“ (BERNHARD 1987, S. 182) die Gleichzeitigkeit von Kritik mit der Relativierung von Kritik sowie Behauptungen über Kontinuität und Diskontinuität nebeneinander entdeckten, stießen sie also nur auf den Ursprung des Problems, das der historische Befund hinterlassen hat, ohne schon angemessene Interpretationen diskutiert zu haben. Unter Berufung auf einen als problematisch bekannten marxistischen Wissenschaftsbegriff und auf die längst kritisierten (WINKLER 1978) faschismustheoretischen Annahmen von R. KÜHNL wird die Schwierigkeit des Kontinuitätsproblems in der defensiven Bewahrung älterer Urteile bis heute aber ebenso abgewehrt wie die Frage, ob Theorieentwicklungen immer und notwendig mit gesellschaftlicher Dynamik synchron laufen (GAMM 1987; BERNHARD 1987).

Nach wie vor halte ich deshalb die Basisthese, daß man für die deutsche Erziehungswissenschaft seit 1933 „eher Diskontinuität der Figuration im ganzen und allenfalls Kontinuität in manchen Elementen“ (TENORTH 1986, S. 309) behaupten kann, nicht für widerlegt³, aber durchaus für widerlegungsfähig, und zwar empirisch und konzeptionell. Neue Daten zur Disziplingeschichte sind bisher aber nicht vorgelegt worden, und Lösungen für das methodische Problem, wie die komplexe Mischung von Kontinuität und Diskontinuität anders analysiert werden kann, gibt es auch kaum. A. RANG hat inzwischen eingeräumt, daß beim Blick auf die Vielfalt der „unterschiedlichen Pädagogiken“ vor 1933 diese These durchaus vertretbar sein könnte und, sehr bedenkenswert, den Begriff der „Singularität“ schon deswegen kritisiert, weil „historische Konstellationen ... immer singulär“ seien (RANG 1988, S. 68). Seine eigene Argumentation konzentriert sich aber wieder auf SPRANGER und FLITNER 1933, nicht einmal auf die ganze ‚Kathederpädagogik‘, und sie geht weder über frühere Thesen (RANG 1986) hinaus noch kann sie die zeitgleich publizierten neuen Quellen zum Thema (HERRMANN 1988) in der Interpretation berücksichtigen und die dort vorgetragene Interpretation widerlegen.

Insofern ist das Problem der Kontinuität nicht einmal für die Erziehungswissenschaft entscheidend weitergeführt worden; denn auch meine eigenen Detailstudien zu einzelnen Theoretikern und Themen (TENORTH 1988b) stehen noch zu vereinzelt. Sie können zwar schon zeigen, daß es zwischen konservativer und nationalsozialistischer Pädagogik keine *Identität* gibt, aber sie werfen zugleich die Schwierigkeit auf, daß sich die *Differenz* erziehungstheoretischer Positionen nicht eindimensional und dann pädagogisch und politisch, erziehungs- und wissenschaftstheoretisch gleichsinnig bestimmen läßt. Damit ist

aber die Frage, wie sich die *Affinitäten* zwischen den Denkformen über Erziehung vor und nach 1933 behandeln lassen, noch nicht systematisch, sondern nur kasuistisch behandelt, und es ist auch noch nicht zureichend geklärt, wie sich *Brüche und Kontinuitäten* 1933 überlagern.

Nicht nur die Thesen zum Kontinuitätsproblem, auch meine theorie- und wissenschaftsgeschichtlichen Befunde sind von den Kritikern aber nicht im einzelnen widerlegt, sondern bestenfalls mit politisch-pädagogischen Zuschreibungen über ihre „unkritischen“ (GAMM 1987; LINGELBACH 1988a), „gefährlichen“ oder „verharmlosenden“ (BERNHARD 1987, S. 185; KEIM 1988b, c, d; s. a. KUNERT 1987) Konsequenzen kommentiert worden. Das gesellschaftstheoretische Fundament solcher Einwände im allgemeinen, also die Kritik systemtheoretischer Denkfiguren, kann hier schon deswegen dahingestellt bleiben, weil die zentralen historischen Thesen auch ohne solche Supertheorien diskutiert werden können. Aber daß ich das Erziehungssystem des Nationalsozialismus gerade ‚verharmlose‘, indem ich darauf hinweise, daß auch die frühen Konzentrationslager als Institutionen der „Umerziehung“ (SCHOLTZ 1985, S. 11ff.) verstanden worden sind⁴, das hat mich gerade bei „kritischen“ Erziehungshistorikern überrascht.

Enttäuschend war schließlich die Kritik von K. CH. LINGELBACH (1988a), und zwar sowohl im methodischen Vorgehen als auch in der systematischen These. LINGELBACH verwechselt schon den Beginn eines Kapitels und die beschreibende Darstellung des Forschungsstandes als defizitär (TENORTH 1985, S. 121f.) mit der „Konstituierung“ des „Forschungsgegenstandes“ (LINGELBACH 1988a, S. 521) und lastet dem Autor als Ergebnis an, was Ausgangspunkt der Überlegungen und Gegenstand der Kritik war. Das geschieht zudem, ohne das an späterer Stelle als Fazit formulierte Ergebnis der Kritik (TENORTH 1985, S. 134ff.) oder zugehörige Analysen (ebd., S. 84ff.) angemessen zu würdigen. Für einen Kritiker, der „schon sehr genau lesen“ muß (LINGELBACH 1988a, S. 520), um so einfache Unterschiede zu erkennen, wie sie zwischen meiner Sprache und der des NS-Propagandisten BENZE bestehen, scheint es mir auch typisch, daß er sich dagegen sperrt, subtile Differenzen wahrzunehmen, wie sie theoretische Texte enthalten. Für den Autonomiebegriff generell und für einige Fragen der Genese des Nationalsozialismus im besonderen verfährt LINGELBACH aber so theoriefern. Er reduziert nicht nur die NOHLSche Autonomiethese auf einen gutgemeinten Appell, er vernachlässigt auch gesicherte Ergebnisse der zeitgeschichtlichen Forschung, wenn er den Nationalsozialismus nicht als soziale Bewegung interpretiert sehen will (ebd., S. 527f.), und er entfernt sich von basalen methodologischen Einsichten, wenn er die Differenz zwischen Begriffen und dem historisch-empirischen Ertrag, den sie ermöglichen, einfach ignoriert.

Das Problem der von LINGELBACH bevorzugten Theorie besteht aber darin, daß sie das kritische Verhältnis zur Wirklichkeit schon vor aller empirischen oder historischen Forschung in die Prämissen der eigenen Überlegungen plziert, und dann wird das Ergebnis unbefriedigend und leicht prognostizierbar: Es ergibt sich allenfalls eine „Kritik-Theorie“, verurteilungssicher und durch die Wirklichkeit nicht mehr zu erschüttern, aber nicht eine kritische Theorie; denn

zu der würde es gehören, daß sie nicht blind wird gegen ihre eigenen Voraussetzungen. Wer vor allen historischen Untersuchungen schon theoretisch weiß, wie der von KEIM empfohlene Faschismustheoretiker KÜHNL (zuletzt KÜHNL 1988), daß allein der Primat der Macht oder der Ökonomie den historischen Prozeß regiert, der findet in den Quellen nur noch Bestätigung, aber nicht mehr Belehrung⁵.

Durch solche Vorentscheidungen weniger belastet erscheint mir die kritische Analyse, die von S. JUNGK und F. SCHÜTTE (1988) vorgelegt wurde. Auf dem Hintergrund einer präzisen Kenntnis der Forschungslage zur Epoche und der Forschungs- „Paradigmata“, u.a. der Kontroverse über intentionalistische oder funktionalistische Betrachtungsweisen, haben sie gleichzeitig die Kontroverse über Pädagogik weitergeführt, ohne sich von der Angst vor einer „Historisierung“ dominierender Fragestellungen anstecken zu lassen. Auch die besonderen Probleme der erziehungshistorischen Arbeit werden gesehen, im Plädoyer für die „subjekttheoretische“ Perspektive methodisch entfaltet und am Diskussionsstand der Erziehungshistoriker exemplarisch geprüft (JUNGK/SCHÜTTE 1988, S. 28 ff.; ich werde (u.4.) darauf zurückkommen).

Im Ergebnis, und um die Unterschiede zwischen pädagogischer Argumentation und historischer Forschung wachzuhalten, möchte ich zunächst die Differenzen zum Historikerstreit akzentuieren. Einmal, weil sich erst damit auch einige der – bisher noch unerwähnten – Vorzüge der Pädagogenkontroverse sichtbar machen lassen; denn anders als bei der Kontroverse unter den Historikern hat in der Auseinandersetzung unter den Pädagogen niemand der Beteiligten die historische Schuld und den singulären verbrecherischen Charakter des nationalsozialistischen Deutschland zu relativieren gesucht. Anders als bei den Historikern geht es auch nicht um die Kontroverse zwischen rechtskonservativen und „verfassungspatriotischen“ (HABERMAS) politischen Optionen; denn keiner der Beteiligten ist seinem Selbstverständnis nach dem rechten Lager zuzurechnen. JUNGK/SCHÜTTE bemerken schon, daß z. B. meine Abhandlung zur Vergangenheit der Erziehungswissenschaft sich nicht als „Beitrag zur neokonservativen Geschichtsrevision... lesen“ läßt (JUNGK/SCHÜTTE 1988, S. 21), und ich kann auch die anderen kritisierten Arbeiten diesem Kontext nicht einordnen.

Im übrigen hält die vergleichende Betrachtung aber eher Defizite der pädagogischen Kontroverse fest: Anders als bei den Historikern ruht das attackierte oder verteidigte Bild der Geschichtsschreibung nicht auf einem breiten, seit langem entfalteten und anerkannten Fundus wohl geklärten Forschungswissens auf, das es auch erlaubt, fatale historische Fehldeutungen, wie z. B. die von E. NOLTE, zuverlässig zurückzuweisen. Gerade für die Erziehungswissenschaft (weniger als für die Erziehung) basiert die Kontroverse vielmehr auf relativ wenigen, thematisch meist begrenzten und methodisch z. T. nicht unproblematischen Arbeiten (zur Forschungslage TENORTH 1988a). Selbst WOLFGANG KEIM, der am ehesten zu wissen scheint, wie das Verhalten der Pädagogen um 1933 zu bewerten ist, – nämlich als das für konservative Theoretiker vermeintlich typische Versagen und als „Sympathie“ gegenüber dem Nationalsozialismus (KEIM 1988e) –, und der auch genau zu wissen

scheint, wie sich nach 1933 die politischen Optionen der Kathederpädagogen entwickelt haben, – nämlich nicht einmal in nachträglicher „Distanzierung“ (KEIM 1988e, S. 42 und lt. dpa 1988)⁶ –, selbst er muß feststellen, daß die Forschungslage relativ schlecht ist. Wie er dennoch zu so rigiden und eindeutigen Urteilen kommt, das ist sein Geheimnis. Daß er sogar in durchaus geklärten Fragen, z. B. über die Formen und Zeitpunkte der Distanzierung vom Nationalsozialismus, die für FLITNER oder SPRANGER seit langem bekannt sind und jüngst bestätigt wurden (HENNING u. a. 1988), an seinen gegenteiligen Behauptungen festhält, ist schon erstaunlich. KEIM gibt insofern das stärkste Zeugnis für die fatalen Folgen, die für historische Bildungsforschung und pädagogische Erinnerungsarbeit zu erwarten sind, wenn sich Pädagogen allein gestützt auf gute Absichten und kritische Intentionen mit der Vergangenheit beschäftigen⁷.

Es ist also doch wohl eher ein Pädagogenstreit, den wir austragen und erleben; eher dogmatisch, also an gegenwärtigen Aufgabenkonstruktionen oder an der Abwehr vermuteter Konservativismus-Bedrohung orientiert, als kritisch, auf die systematische Schärfung der Erinnerung und auf die Selbstkritik pädagogischer Ambitionen bezogen. „Defensiv“ argumentieren nach meinem Verständnis eher die Kritiker, die trotz widersprechender Daten an alten Urteilen festhalten. „Pädagogisch“ scheint mir dieser Streit auch deswegen, weil er sich eher mit der Bedeutung der Geschichte beschäftigt, mit „Verantwortung“ und legitimen „Traditionen“ als mit dem historischen Prozeß, eher mit Fragen, in denen die Identität der Disziplin heute erörtert wird als mit Problemen, auf die historische Forschung primär eine Antwort geben könnte. Für den pädagogischen Charakter dieser Auseinandersetzung spricht es wohl auch, daß die Opponenten eines Geschichtsbildes, das sie bei HERRMANN, OELKERS, TENORTH u. a. attackieren, zum Zwecke der Kritik Zugänge zum Thema als einander ausschließend behandeln, die – wie ich es von den Kritikern gelernt habe – nur in ihrem Zusammenhang sinnvoll sind: „Bildungsforschung und Erinnerungsarbeit“, deskriptive Studien und normative Rekonstruktionen.

Wie ein solcher Zusammenhang, die Analyse der Überlieferung und die Konstruktion legitimer Traditionen, zugleich und methodisch gesichert bearbeitet werden kann, das ist die wirklich offene Frage, die in der Verteidigung alter Lösungen und erster Alternativen eher verdeckt wird. Meine Absicht ist es daher im folgenden, einige Themen der Kontroverse weiter zu behandeln, primär in methoden- und konzeptkritischer Wendung, aber nicht allein im Interesse des historischen Spezialisten. Diese Akzentuierung ist zwar im Vorfeld neuer Ergebnisse, aber sie ist unausweichlich, weil gerade die Perspektiven der Arbeit kontrovers sind. Auch bei einer solchen Beschränkung der Absichten kann ich nur zu wenigen Themen argumentieren; ich konzentriere mich auf die begrifflichen Grundlagen und auf die Frage nach der besonderen Rolle von Pädagogik und Erziehungswissenschaft in der Zeit von 1930–1945. Im Ergebnis versuche ich die These zu belegen, daß die bisherige Diskussion die Besonderheiten der Pädagogik primär dort sucht und vermutet, wo sie auf Allgemeines trifft, aber zugleich dabei ist, die spezifischen Lektionen über Pädagogik und Erziehungswissenschaft zu verfehlen.

2. „Un-Pädagogik“ oder pädagogisches Problem?

Für eine Geschichtsschreibung, die Bildungsforschung und Erinnerungsarbeit zugleich anstrebt, kann die esoterische Gelassenheit des Spezialisten nicht gelten. Sie muß fragen, ob uns die Vergangenheit etwas angeht, mit der sie sich beschäftigt, und zeigen, daß ihre zentralen Begriffe Lernen für die Gegenwart ermöglichen.

Für die Geschichte von Erziehung und Erziehungswissenschaft von 1933 bis 1945 mag die Frage nach der aktuellen Bedeutsamkeit rhetorisch klingen, weil niemand der Beteiligten die Gegenwärtigkeit des Vergangenen bestreitet. Betrachtet man dagegen das begriffliche Instrumentarium, mit dem Erziehungshistoriker – im übrigen: aus unterschiedlichen Lagern der Kontroverse! – die Vergangenheit untersuchen, dann ist die Frage keineswegs mehr rhetorisch. LINGELBACH z. B. hat unter Berufung auf H. BLANKERTZ sogar empfohlen, bei der Betrachtung der Zeit von 1933–1945 „überhaupt auf die herkömmliche pädagogische Terminologie zu verzichten“ (LINGELBACH 1988 a, S. 532). Der Begriff der „Un-Pädagogik“ (BLANKERTZ 1982, S. 272), der von LINGELBACH dann den Erziehungshistorikern vorgeschlagen wird, findet bei HERRMANN (1985, S. 9) eine Entsprechung, wenn er den Begriff der „Nationalsozialistischen Pädagogik“ eine „*contradictio in adiecto*“ nennt. Die Abwehr nicht nur des Begriffs „Pädagogik“, sondern sogar des Begriffs „Erziehung“ schlägt KEIM vor (1988 d, S. 38). In der Linie solcher Unterscheidung und Abgrenzung steht es, wenn z. B. – unabhängig von der Pädagogenkontroverse – auch G. PETRAT (1987, S. 374 ff.) festhält, daß man trotz allen Geredes von Erziehung nach 1933 in Deutschland von „Erziehung“ nicht sprechen kann. Es gäbe also – ohne daß PETRAT sich selbst folgt – „Grund genug, eine ‚Geschichte der Erziehung‘ mit dem Jahre 1933 zu beenden“ (PETRAT 1987, S. 377).

Zwei Bedenken sind es, die ich gegen diese Begriffsdebatte vorzutragen habe. Sie betreffen (a) die primär terminologisch geleistete, kategoriale und insofern zu scharfe Differenz zwischen der Erziehung vor und nach 1933 und (b) die Folgen für die Diskussion des Kontinuitätsproblems, die mit dieser Begriffswahl verbunden sind.

Zu (a): Die Bedeutsamkeit und Brisanz der basalen Begriffe in einer historischen Untersuchung und für ihre aktuelle Lektion wird bewußt, wenn man noch einmal die Argumente prüft, die für H. BLANKERTZ, den Urheber des Begriffs der „Unpädagogik“, nahelegten, daß man bei der Betrachtung des Nationalsozialismus „geneigt sein (kann), den Begriff der Pädagogik hier überhaupt vermeiden zu wollen“ (BLANKERTZ 1982, S. 272). Sehr behutsam erwägend und im Konjunktiv formulierend gibt BLANKERTZ in einer eindrucksvoll-knappen Passage die Gründe für die Überlegung, daß „dieser dunkle Abschnitt deutscher Vergangenheit in einer Geschichte der Pädagogik isoliert werden (mußte) als eine Art ‚Un-Pädagogik‘, die im strikten Widerspruch zu allen beglaubigten Überlieferungen der europäischen Erziehungsgeschichte stand und von den Nachfahren nur als ein – jedenfalls aus der Sicht der Pädagogik – nicht verständlicher Absturz in die Barbarei zur Kenntnis genommen werden könnte“ (ebd., S. 273). Exemplifiziert an den zunehmend

unmenschlichen Formen der Menschenbehandlung, als deren Teil sich dann auch die Erziehung entpuppt, kann BLANKERTZ zusammenfassen: „Die vollständige Destruktion der pädagogischen Verantwortung war die eigentliche NS-Pädagogik“ (ebd.).

Aber das ist nur der eine Teil der BLANKERTZschen Argumentation, denn, wie er nach einem Blick auf HITLERS Weltanschauung erläutert: „Die eigentliche Betroffenheit, die das Studium der NS-Pädagogik auslöst, geht nicht von dem barbarischen Biologismus aus, der aus HITLERS Äußerungen spricht“ (ebd., S. 274). Für die Pädagogik problematisch sei nicht die Ideologie, sondern die Praxis der NS-Erziehung, und zwar im Arrangement ihrer pädagogisch verstandenen „Versatzstücke“; denn „keines der so arrangierten Versatzstücke war originell, vom Faschismus selbst hervorgebracht, sondern entstammte – und das macht die Betroffenheit aus – der Tradition, auf die sich die Pädagogische Bewegung berufen hatte“ (ebd.). BLANKERTZ beschreibt ausführlich dieses Erbe und erinnert daran, daß „der faschistische Führerstaat... die vorgegebenen pädagogischen Denkmuster instrumentalisieren konnte“ (ebd., S. 275). Als Fazit sieht er, daß in den NS-spezifischen Schulen „auf einen ersten Blick hin geurteilt, die geschlossene Realisierung aller Ideale der pädagogischen Reformintentionen vergangener Jahrzehnte unter der organisierenden Leitlinie eines übergeordneten politischen Willens gesehen werden“ kann (ebd., S. 276).

Wer, gestützt auf den Begriff der Un-Pädagogik, also strikt alle Affinitäten abweist und alle Vergleiche der Erziehungsverhältnisse abwehrt, der unterschlägt zumindest die Problematik, auf die BLANKERTZ aufmerksam macht. Er dispensiert sich auch von der Frage, warum die gutgemeinten pädagogischen Ideen sich derart instrumentalisieren ließen; schließlich kann ein Erziehungshistoriker mit dem Begriff der „Un-Pädagogik“ nicht einmal mehr pädagogisch erklären, wie die Entstehung resistenten Verhaltens oder die Einsicht in den verbrecherischen Charakter der NS-Herrschaft z.B. durch die situative Begegnung von Lehrern und Schülern möglich war, wenn dieser Situation, als Un-Pädagogik gedeutet, alle Merkmale von Erziehung im Sinne legitimer Pädagogik fehlten. BLANKERTZ unterstellt dagegen sogar der Erziehung in NS-Eliteschulen, daß sich dort ein „dramatischer Konflikt“ abspielte, und zwar „zwischen der menschenverachtenden Verhaltenssteuerung einerseits und der im Vorgang der Erziehung selbst enthaltenen Dynamik andererseits, die die Freisetzung des Zöglings zu eigenem Urteil, zu Kritik und Selbstbehauptung wollen muß, auch dann, wenn nur die Tradierung des Vorgegeben intendiert ist“ (ebd., S. 278).

Der Begriff der Un-Pädagogik, isoliert, beraubt um das Komplementärstück zur Kennzeichnung der NS-Pädagogik, daß sie auch „Erbe der Pädagogischen Bewegung“ war, nimmt der historischen Analyse zugleich die Möglichkeit, die Erziehungsverhältnisse nach 1933 in ein theoretisches Verständnis von Erziehung einzubinden, und er würde deshalb gerade die Lernmöglichkeiten versperren, die aus der Analyse der Erziehungswirklichkeit des Nationalsozialismus zu gewinnen wären – besonders für die (Selbst-) Gefährdungen pädagogischer Arbeit. LINGELBACH hat an anderer Stelle (LINGELBACH 1988 b,

S. 49f.) selbst das Problem eingeräumt, sich auf den BERNFELDSchen Erziehungsbegriff bezogen und konsequent auch NS-Erziehung als „Erziehung“ erkannt. Das geschieht freilich nur so lange, bis er angesichts der Differenz der Zukunftsbilder der NS-Erziehung im Vergleich zu den pädagogischen Zukunftsbildern „in sozialistischen Gesellschaften“ oder „in bürgerlich-parlamentarischen Staaten“ (ebd., S. 61) auch diesen Erziehungsbegriff wieder aufgibt. Irritierend ist es hier aber, daß LINGELBACH am Ende doch „in der Familie, Schule, aber auch in den parteiamtlichen Erziehungsinstitutionen tagtäglich“ nicht nur Erziehung, sondern sogar „Pädagogik“ (ebd., S. 63) findet, freilich „zunehmend eingengt“ und „in der Substanz“ verändert, legitim wohl nur noch in der „im Widerstand gegen die Diktatur entwickelten pädagogischen Praxis“, die „diskreditiert (wäre), wenn man sie mit demselben Begriff *Erziehung* bezeichnete wie die Zurichtung junger Menschen durch die Nazis“ (ebd., Hervorhebung dort). Aber diese „Zurichtung“ bezeichnet er ja nicht als „Erziehung“ und die Erziehungswirklichkeit, anders als z. B. HERRMANN, als „pädagogische Praxis“ – wäre es nicht einfacher, wir würden nur über die Varianz und Akzeptanz von Erziehung streiten?

Zu (b): Es ist leicht zu sehen, daß der Begriff der Un-Pädagogik in einem allein negatorischen Gebrauch, wie ihn LINGELBACH im Gegensatz zu BLANKERTZ einführt, zugleich alle Fragen nach Kontinuität und Diskontinuität entbehrlich macht; denn er bezeichnet nur noch Differenz und Verschiedenheit. Nicht zufällig benutzt LINGELBACH den Begriff „historische Singularität“ (LINGELBACH 1988a, S. 532), um die „NS-Eingriffe in das Erziehungswesen“ zu kennzeichnen. Sieht man von der überraschenden Tatsache ab, daß LINGELBACH jetzt den Begriff selbst gebraucht, der die vehementen Kontroversen auslöste, ist die Konsequenz dieser Analyse für das Kontinuitätsproblem noch erstaunlicher.

Im Gegensatz zu eigenen früheren Analysen über die Pädagogik vor und nach 1933 (LINGELBACH 1970/ 1987) fehlen LINGELBACH jetzt, mit dem Begriff der Unpädagogik, alle Möglichkeiten, das Kontinuitätsproblem überhaupt angemessen zu behandeln. Einerseits gilt das methodologisch; denn Kontinuitätsdebatten und -analysen setzen zumindest „Definitionen für die Untersuchungsobjekte“ voraus, die „ein Objekt über die Zeit festhalten, um seine Veränderung beobachten zu können“ (LEPSIUS 1983, S. 16f.). LINGELBACH verfährt aber nicht so, wenn er den Begriff der Unpädagogik gebraucht, nicht einmal dann, wenn er BERNFELDS weiten Erziehungsbegriff benutzt; denn er nennt, gegen seine Definition, das nicht mehr Erziehung, was seiner Vorstellung von Zukunft nicht entspricht, obwohl es Zukunftsbilder enthält. So erzeugt man aber auf leichte Weise schon begrifflich Differenz und Diskontinuität (LINGELBACH 1988b, S. 61).

Eine zweite, allein definitorisch erzeugte Differenz bringt der Begriff der Unpädagogik ebenfalls mit sich: Diejenige Tradition der Pädagogik, die ihr Selbstverständnis vom Recht des Kindes aus beschrieben hat, bewahrt damit ihre Reinheit trotz der Funktionalisierung im Nationalsozialismus; und daß sie instrumentalisierbar war, das ist der Fehler derer, die sie instrumentalisierten. Zur Selbstkritik dieser Pädagogik als besonderer pädagogischer Denkform

besteht deshalb auch gar kein Anlaß mehr. Problematisch scheint allein die Gesellschaftstheorie, die mit dieser Tradition verbunden war, und die LINGELBACH säuberlich – gegen das Selbstverständnis der Theoretiker und gegen seine eigenen früheren Abhandlungen, aber auch gegen die vielfach ausgebreitete Kritik an dieser Pädagogik – von der Erziehungstheorie trennen möchte.

Ein analoges Vorgehen findet sich bei KEIM. Er hält Überlegungen zur Affinität der Pädagogik vor und nach 1933 und Reflexionen über die Vergleichbarkeit der pädagogischen Formensprache zwischen reformpädagogischen Traditionen und der NS-Pädagogik besonders deswegen für problematisch, weil damit Erziehung generell und auch die pädagogischen Konzepte von später emigrierten Pädagogen „abqualifiziert“ würden (KEIM 1988d, S. 38; LINGELBACH 1988b, S. 61). Aber erinnert man sich der Kritik, die BLANKERTZ an den massenpädagogischen Thesen des Emigranten BERNFELD geübt hat (BLANKERTZ 1982, S. 303f.), denkt man ferner an die scharfen Kontroversen, die zwischen der – gleichermaßen emigrierten – sozialistischen und kommunistischen Pädagogik vor 1933 ausgetragen wurden, berücksichtigt man die Unterscheidung von „Schulung“ und „Bildung/Erziehung“, mit der z. B. die Differenz und die Legitimität der vor 1945 bestehenden unterschiedlichen Pädagogiken für das Jugendalter in der Forschung erörtert wird (u. a. GIESECKE 1981), dann gibt es wenig Gründe, bestimmte Formen der Erziehung nur deswegen gegen Analyse und Kritik zu sichern, weil das politische Verhalten ihrer Protagonisten heute noch legitim genannt werden kann⁸.

Weder das Problem der Kontinuität noch die Bestimmung des Gegenstandes erziehungshistorischer Untersuchungen ist so einfach zu erledigen. Allenfalls dann, wenn man die zur Diskussion stehende Pädagogik primär als die einzig bewahrenswerte Tradition sieht und sie durch terminologische Bestimmung aus einer kritischen Diskussion aussparen will, kann der Begriff der Un-Pädagogik nützlich sein. Aber genau diesen Gebrauch historischer Perspektiven muß man ‚historisieren‘, weil er die Geltung einer Tradition historisch sichern will, die historisch allein nicht zu sichern ist.

Die fatalen Folgen hat W. KEIM schon selbst bemerken müssen. Bei der Betrachtung eines neuen Sammelbandes über „Pädagogische Epochen“ (WINKEL 1987) muß er in einer Rezension feststellen, daß R. WINKEL die Epoche des Nationalsozialismus mit der Begründung nicht aufgenommen hat, daß „bestritten werden (darf)“, „ob es überhaupt so etwas wie eine ‚Pädagogik des Nationalsozialismus‘ gegeben hat“ (WINKEL 1987, S. 237). KEIM muß von seiner Position aus einerseits die Geltung dieses Arguments einräumen, andererseits erwartet er doch, daß „die Erfahrungen des Faschismus – einschließlich der Erfahrungen im Erziehungswesen – einen zentralen Platz“ in einer Darstellung pädagogischer Epochen einnehmen, „weil erst auf dieser Grundlage die dem Nationalsozialismus vorangegangene ‚Epoche der Reformpädagogik‘ wie auch die auf den Faschismus folgende ‚zeitgenössische Pädagogik‘... in dieser oder jener Weise zu verstehen und zu interpretieren ist“⁹.

Hier erweist sich nun die ganze Schwäche einer Argumentation, die sich mit einem historisch und normativ aufgeladenen Begriff von „Erziehung“, „Päd-

agogik“ und „Un-Pädagogik“ sowohl das Verständnis des Themas wie die Behandlung des Kontinuitätsproblems zugleich eindeutig gemacht und erschwert hat. Jetzt sind nämlich die Vor- und Nachgeschichte der Erziehung und Erziehungswissenschaft von 1933 bis 1945 nur noch „in dieser oder jener Weise zu verstehen und zu interpretieren“, politisch z. B. auf dem Hintergrund des „Rechtskonservatismus“ oder „kritisch“ auf dem Hintergrund unbefragter gesellschaftstheoretischer Prämissen. Aber der Problembezug der Erziehungswissenschaft, der historische Forschung und pädagogische Arbeit aneinander binden könnte, ist geschwunden. Es scheint mir deshalb auch kein Zufall, daß KEIM selbst allein politische Begriffe und die Kritik an den „nationalistischen und (staats-)autoritären Denkkategorien dieser Pädagogen“ (KEIM 1988 d, S. 35) zur Verfügung hat, um FLITNER oder SPRANGER oder die Pädagogik in ihrem Umfeld zu kritisieren. Nicht zufällig endet deshalb wohl auch der Sammelband mit einem Beitrag über „Neofaschismus in der Bundesrepublik als Problem der Erziehungswissenschaft“ (HIMMELSTEIN 1988) und im Plädoyer für wünschenswerte politische Optionen der Erziehungswissenschaftler.

3. Das Versagen der Professionen und das Defizit der Pädagogik

Bei der Konzentration auf politische Optionen von Erziehungswissenschaftlern werden die besonderen Probleme der Erziehung und der Erziehungswissenschaft aber eher verdeckt als geklärt (TENORTH 1986, S. 308; 1988 a, S. 64ff.). Manche Kritiker haben diese These so gelesen, als wollte ich die politischen Verstrickungen der Erziehungswissenschaft oder ihre historischen Irrtümern leugnen (GAMM 1987; BERNHARD 1987; KEIM 1988 b), andere so, als würde ich die Pädagogik unhistorisch betrachten wollen (JUNGK/SCHÜTTE 1988). Davon kann weder so noch so die Rede sein. Die These ist nur, daß die Pädagogik bei der Betrachtung der Vergangenheit primär ihre eigene Funktionalisierbarkeit und Verführbarkeit erforschen sollte, um auch zu wissen, wo sie als Pädagogik besonders anfällig ist. Die politischen Irrtümer aber teilt sie mit weiten Kreisen der akademischen Intelligenz und der deutschen Mandarine; das entschuldigt sie nicht, aber das hilft auch nicht zur Erkenntnis ihrer besonderen Verführbarkeit.

Die besondere Rolle der Erziehung, ihrer Selbstausslegung und ihrer Theorie wird im Pädagogenstreit im Begriff der Verantwortung gefaßt, die ihr für die Zukunft der Heranwachsenden und der Gesellschaft zukomme, und die zugleich das Ethos der pädagogischen Berufe begründe (GAMM 1987; KEIM passim; LINGELBACH 1988 a). So sehr man diese Verantwortung praktisch, als notwendiges Ingredienz pädagogischer Arbeit betonen muß, historisch wie theoretisch sollte man berücksichtigen, daß die Pädagogik nicht einmal die Verantwortung exklusiv oder allein trägt, so wenig, wie sie allein die Rhetorik der Verantwortung pflegt. Dieser Begriff gehört vielmehr zum Standardrepertoire der akademischen Berufe in der Moderne, und schon wegen dieser Tatsache sollte man ihn vorsichtig verwenden und ihm nur sehr zögerlich analytische Dignität einräumen. Solche Mahnungen zur Skepsis gelten generell, denkt man an das Eigeninteresse, mit dem die akademischen Berufe

Politik betrieben und mit dem Begriff der Verantwortung für den jeweiligen Klienten kaschiert haben. Diese Skepsis gilt auch epochenspezifisch; denn bei der Destruktion der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus haben die akademischen Berufe nur selten eine Möglichkeit ausgelassen, ihr Ethos zu dementieren und die früher reklamierte Verantwortung zu korrumpieren – Oberlehrer und Ärzte, Juristen und Ingenieure, Hochschullehrer aller Disziplinen standen sich da in nichts nach.

Selbstverständlich entlastet dieser generelle Befund nicht die Pädagogik, er begrenzt nur den erziehungshistorischen Wert der Argumentation mit Verantwortung. Die kritische Analyse der disziplinären Vergangenheit historisiert dieser Befund insofern, als man im Pochen auf die Verantwortung und im Versagen vor diesem Anspruch seit 1933 offenkundig nicht etwas Pädagogik-Typisches, sondern ein den Professionen insgesamt eigentümliches Phänomen antrifft, ein verallgemeinerbares Defizit ihrer politischen Urteilskraft und einen Topos ihrer Semantik, aber wohl kaum schon „Verantwortung“ als einen analytisch tragfähigen Begriff. Die Reflexion über das Besondere würde beginnen, wenn die jeweilige Profession sich nicht nur fragte, wofür sie wirklich Verantwortung übernehmen kann, sondern auch, welche ihrer professionellen Schematismen und Wissensformen, Muster der Weltwahrnehmung und beruflicher Organisation solche Defizite eröffnet und erleichtert, ermöglicht oder vielleicht sogar zwingend gemacht haben. Nicht die Schuldzuweisung an Personen, sondern die Analyse und Kritik eines gesellschaftlichen Syndroms – der Expertenherrschaft und des Professionalismus – wird dabei zum Thema.

In historischen Untersuchungen der Professionen in Deutschland – gleichgesetzt mit den akademischen Berufen – sind solche Fragen auch durchaus aufgenommen worden. Mit historischem Ertrag und der Schärfung des professionellen Bewußtseins waren diese Arbeiten besonders dann verbunden, wenn sie Berufe zum Thema machten, die sich – gegen ihr Selbstbild – als nicht immun gegen Verführbarkeit und Selbstdestruktion erwiesen: Die Psychoanalytiker sind für solche Erinnerungsarbeit ein Beispiel (LOCKOT 1985), weil sie erfahren mußten, daß ihre Theorie gegen ihr eigenes kritisches Selbstverständnis auch nach 1933 durchaus brauchbar war, und nicht nur wegen der Nähe zu gesellschaftlichen Machträgern, die das GÖRING-INSTITUT tolerierbar sein ließen. Vergleichbare disziplinarkritische Einsichten gibt es auch über die Rechtswissenschaft (schon RÜTHERS 1973; jetzt u. a. RÜTHERS 1987 und dazu LÜBBE 1988¹⁰). Die Kritik der Tradition rechtswissenschaftlichen Denkens sollte auch deshalb für die Erziehungswissenschaft anstoßgebend sein, weil sich zeigt, daß ein Versagen gegenüber dem Nationalsozialismus nicht mit wissenschaftstheoretischen Positionen parallel geht. CARL SCHMITT nämlich, der bekannteste und bis heute umstrittenste Anti-Positivist der Rechtswissenschaft vor 1933, hat nicht gezögert, nach 1933 die Rolle des „Kronjuristen“ (RÜTHERS 1988) zu übernehmen. Am Beispiel der Ingenieure läßt sich schließlich studieren, wie ihr auf ‚Modernisierung‘ verpflichtetes und der „Sachlichkeit“ gewidmetes Ethos auch für einen Prozeß der „reaktionären Modernisierung“, der nach 1933 stattfand, genutzt werden konnte (jetzt u. a. HERF 1984).

In der Erziehungswissenschaft hat meines Wissens bisher allein H. KUPFFER (1984) am Beispiel von „Menschenbild“- und Subjektprojektionen eine vergleichbare Diskussion über die Selbstgefährdung der erziehungstheoretischen Tradition eröffnet. KUPFFER hat aber sogleich durch zu grobe Analyseinstrumente und durch eine ungesicherte Methode – u. a. in der Gleichsetzung von HITLERS usurpatorischen Kontroll-Phantasien und NOHLS Subjektkonstruktionen – den möglichen Ertrag einer solchen Kritik selbst dementiert. Das heißt aber nicht, daß eine solche Grundsatzkritik der Pädagogik, ihrer Praxis und Reflexion überflüssig und entbehrlich wäre – im Gegenteil: Die Irritationen, die hier auf uns warten, sind u. a. an der Sprache der Reformpädagogik bezeichnet worden (SCHEUERL 1984). Über die Gewaltförmigkeit der Erziehung sollten die Erziehungshistoriker zumindest so scharf argumentieren, wie das systematisch die Erziehungsphilosophie wenigstens gelegentlich tut (BENNER 1987). Die Autoritätsproblematik der Erziehung wird seit der Debatte über anti-autoritäre Erziehung latent gehalten, ohne doch damit gelöst zu sein. Über die Schwierigkeit schließlich, daß sich pädagogische Formen und Handlungsmuster relativ leicht gegen die Intention ihrer Erfinder nutzen lassen und wahrscheinlich Wirkungen haben, die Pädagogen weder wollen noch immer kontrollieren können, wird relativ wenig geforscht. Die Erfahrungen, die das nationalsozialistische Erziehungssystem dafür bieten könnte, sind nicht dadurch relativiert, daß man die subtilen vergleichenden Studien, die H. SCHOLTZ versucht hat (SCHOLTZ 1983), mit dem Vorwurf der Totalitarismustheorie meint abwehren zu können (KEIM 1988c, S. 25).

Im Kontext von Theoriegeschichte müßte auch über diejenigen Erziehungstheoretiker intensiver gearbeitet werden, die sich – wie SPRANGER z. B. – eindeutig dem konservativen Lager zurechnen lassen, aber ebenso eindeutig nicht Nationalsozialisten waren. Besonders die „Kathederpädagogen“ gehören in die „Geschichte rechter Sozialwissenschaftler im ‚Dritten Reich‘“ (MULLER 1986), aber nicht einmal ihre Denkform ist durch eine aktuell definierte politische Zuschreibung schon hinreichend diskutiert. Die Kritik dieser Theorie ist, im Gegenteil, wegen ihrer politischen Irrtümer heute anscheinend nicht leichter, sondern eher schwerer zu schreiben. Dennoch sollte die Erziehungswissenschaft zu klären suchen, welches Licht die Verbindung von „Enttäuschung und Zweideutigkeit“, die man in dieser Tradition der Erziehungswissenschaft seit 1933 beobachten kann, auf ihre eigene Reflexion wirft.

In biographischen Dokumenten, nicht erneut von prominenten, aber doch von sensiblen Zeitgenossen der Erziehungsgeschichte seit 1930, sind jüngst Befunde repräsentiert worden, die in den Kontext „rechter“ Wissenschaft gehören, aber innerhalb der Pädagogik noch auf eine angemessene Deutung warten. In einem Briefwechsel zwischen MARTIN HAVENSTEIN, dem Sprachdidaktiker und konservativen Kritiker reformpädagogischer Arbeit, und seinem professoralen Freund, dem Frankfurter Latinisten OTTO SCHUMANN, zeigt sich für den Zeitraum von 1930 bis 1944 die ganze Spannweite bildungsbürgerlich-konservativen Denkens und Verhaltens (HAMMERSTEIN 1988): Antisemitische Vorurteile und Antisozialismus, Kritik der modernen Pädagogik und der Bildungspolitik der Republik, anfängliche Hoffnungen auf den Nationalsozia-

lismus, eine Abwehr seiner Praxis und eine entschiedene Verurteilung der verbrecherischen Politik sowie späte Einsicht in die Vorzüge der Republik. Der Konservatismus ist wohl ein größeres Problem als es manchem Kritiker „rechtskonservativen Denkens“ in der Erziehungswissenschaft heute scheint – und dabei ist noch gar nicht diskutiert, ob diese politischen Irrungen und Optionen, die eigentümlichen Lernprozesse seit 1933/34 und die erziehungstheoretischen Konsequenzen zugleich die Dignität der Theorie betreffen.

4. Ungeklärte Autonomie

Gibt es eine Perspektive, in der die bildungshistorische Forschung und die pädagogische Erinnerungsarbeit zugleich ihr Thema bündeln könnten? In der Abhandlung von JUNGK/SCHÜTTE (1988) wird diese Frage in den Bahnen der geschichtswissenschaftlichen Diskussion über den Nationalsozialismus zunächst mit der Gegenüberstellung von intentionalen und funktionalen Interpretationen behandelt. Die Autoren kritisieren (auch an meinen Überlegungen) den funktionalistischen Standpunkt und fordern eine andere Perspektive. Allerdings setzen sie nicht einfach die intentionalistische Fragestellung dagegen, sondern plädieren für ein „subjekttheoretisches“ Vorgehen, das auch fähig sein müsse, „die qualitativen Umschlagpunkte in der Geschichte (zu) untersuchen, und die Brüche kollektiver Erfahrung auf(zu) spüren“, und zwar „aus der Warte der Subjekte“ (JUNGK/SCHÜTTE 1988, s. 28).

Kann die „subjekttheoretische Perspektive“ die Ansprüche einlösen, die sich die Bildungsgeschichte zwischen Forschung und „Erinnerungsarbeit“ auferlegt hat? Meines Erachtens liegen durchaus Rückfragen bei den Empfehlungen nahe, die JUNGK/SCHÜTTE geben, generell und für die Epoche seit 1933. Man darf vielleicht vermuten, daß sich in einer subjekttheoretischen Perspektive eher Möglichkeiten pädagogischer Arbeit zeigen, die eine funktionale Analyse nicht sieht, weil sie nicht primär danach fragt oder nur Kontingenz zeigt. Aber die subjekttheoretische Perspektive hat auch ihre Grenzen.

Im allgemeinen sind solche Grenzen für die alltagstheoretischen Zugänge zur Geschichte bereits erörtert worden (NIETHAMMER 1985), mit dem Ergebnis, daß die Entgegensetzung von subjekttheoretischer und funktionaler Perspektive wenig sinnvoll, weil wenig ergiebig ist. Die historische Bildungsforschung sollte solchen einlinigen Wegweisern auch deshalb nicht folgen, weil es neben den funktionalen, intentionalen und subjekttheoretischen auch noch andere, z. B. eine praxeologische Option der Erziehungsgeschichte gibt.

Diese Perspektive, eher in den Sozialwissenschaften als in der Geschichtswissenschaft theoretisch ausgearbeitet, versteht Praxis als die Einheit von Intention und Funktion, von Akteuren und Strukturen, als historisch geformte Wirklichkeit mit eigener Dynamik, weder auf funktionale noch auf intentionale Aspekte reduzierbar (BOURDIEU 1976). In Anlehnung an solche Überlegungen läßt sich vielleicht auch die Frage nach dem „Konzept“ der NS-Pädagogik, nach seiner Stringenz und „Logik“, weiter behandeln, die in der Auseinandersetzung über die Erziehung nach 1933 immer noch strittig ist.

Interpretiert man diese Erziehung nämlich als eine solche „Praxis“, dann wird man nicht allein nach Intention und Funktion, sondern nach der „Soziologik“ dieser Praxis fragen und ihre Bedeutung für das Subjekt untersuchen. Dabei kann man annehmen, daß die Sozio-Logik dieser Praxis nicht der Logik entspricht, über die uns die Philosophen belehren, daß sie also weder rational noch theoretisch konsistent sein muß (und dieser „widersprüchliche“ Charakter gilt für alle Praxen in der Moderne). Deshalb kann auch die Wirkung dieser Praxis nicht theoretisch antizipiert, sondern allein empirisch erklärt und unterschieden werden, aus der Art und Weise, wie die Erziehungswirklichkeit gesellschaftliche Erwartungen und die Bedingungen pädagogischer Arbeit zu einer historischen Struktur eigener Art verdichtet.

Mit BLANKERTZ gesagt, das „Konzept“ der NS-Pädagogik ist dann ein Konzept der „vollständigen Destruktion der pädagogischen Verantwortung“ und insofern die Negation der Tradition. Aber es ist doch ein „Konzept“, eine Praxis mit einer eigenen, destruktiven Sozio-Logik, die – wie BLANKERTZ vermutet – dennoch Möglichkeiten der Erziehungsstruktur bewahrt und daher immer noch das Folgeproblem der eigentümlichen Spannung von erzieherischem Eigenanspruch und gesellschaftlicher Fremderwartung hinterläßt. Mit anderen Worten: Wie kontrolliert auch immer, wie abhängig oder relativ unabhängig vom gesellschaftlichen System, diese Praxis hätte ihre eigene „Autonomie“, auch wenn das nicht allein oder jederzeit die Autonomie im emphatischen Verständnis der pädagogischen Tradition ist. Aber die Eigenstruktur macht erst verständlich, warum überhaupt die Spannung existiert und konstraintionale Ergebnisse dieser destruktiven Welt entstammen können.

Der hier beanspruchte Begriff der pädagogischen Praxis und ihrer Autonomie – als „Eigenstruktur der Erziehung“ (BLANKERTZ 1982, S. 278; BLANKERTZ 1979, S. 39f.) – ist auch der pädagogischen Tradition nicht fremd. Man entdeckt ihn in dieser Tradition allerdings nur, wenn man sie auch als Theorie ernstnimmt, und nicht nur als Lieferanten normativer Standards. Für HERMAN NOHL hatte die These von der pädagogischen Autonomie nämlich einen viel komplexeren Status, sie umfaßte nicht nur ein ethisches Kriterium für die Bildungsarbeit, wie es LINGELBACH jetzt „erziehungstheoretisch“ bekräftigt (LINGELBACH 1988a, S. 521 ff.). NOHL interpretierte den Autonomiebegriff auch wissenschafts- und gegenstandstheoretisch: wissenschaftstheoretisch insofern, als „ein solcher Begriff der Autonomie... überhaupt erst die Bestimmtheit des Gegenstandes einer Theorie“ der Erziehung „sichert“, und NOHL interpretierte den Autonomiebegriff gegenstandstheoretisch, wenn er die Behauptung der Autonomie als „Struktureinsicht“ einführt, und wohl nicht zufällig geschieht das 1933 (NOHL 1933, S. 223, Nachwort)¹¹.

Diese Annahme – oder, wie es auch O.F. BOLLNOW erläutert, dieses „klar bestimmte funktionale Verhältnis“ (BOLLNOW 1981, S. 37) – gibt auch allein der NOHLSchen These einige Geltung, daß in der „Struktur der pädagogischen Gemeinschaft“ die antinomischen Ansprüche von Individuum und Gesellschaft vermittelt werden können (NOHL 1933, S. 139, S. 127 ff.). Hier wird also nicht nur, wie man NOHL gegen seine vermeintlichen Verehrer verteidigen muß, das Recht des Kindes gegenüber der Gesellschaft geltend gemacht,

sondern zugleich der Anspruch der Gesellschaft gegenüber dem Kinde. ERICH WENIGER, NOHL-Schüler und in dieser Autonomie-Tradition sozialisiert, hält die Struktur sogar für so stark, daß er sie auch „trotz institutioneller Unfreiheit der Erzieher und des Erziehungswesens“ pädagogisch wirksam sieht (WENIGER 1929, S. 76f.)¹².

Man muß – wie LINGELBACH – die Tradition und die These von der Autonomie der Erziehung um diese genuinen theoretischen Ansprüche reduzieren, um sie allein als Kriterium gebrauchen zu können, mit dem das Recht des Kindes artikuliert wird. Aber vielleicht muß man auch die Tradition so selektiv lesen, um das – ungeliebte – strukturtheoretische Fundament der eigenen Theorie ignorieren zu können? BLANKERTZ hat den traditionellen Anspruch dagegen festgehalten (auch wenn man behaupten mag, daß er ihn theoretisch noch nicht angemessen ausgearbeitet hat), und zwar um die Eigendynamik und Widersprüchlichkeit dieser Erziehungswirklichkeit begreifen zu können.

Sowohl historisch wie konzeptionell muß man aber wenigstens so rigide denken wie die Tradition, um den Anspruch zu bewahren, der in ihrer Theorie steckt; und theoretisch müßte man so scharf auf Autonomie achten, um die Möglichkeiten der Erziehung auch dann zu erkennen, wenn die politische Überwältigung sich zunächst und zuerst als historische Tatsache aufdrängt, und ja nicht erst seit 1933. Ob man schließlich angesichts der vielfach überlieferten Klagen der Pädagogen über die Republik von Weimar mit der Behauptung leben kann, sie habe das Prinzip der pädagogischen Autonomie als Leitfaden ihrer Bildungspolitik gesucht (LINGELBACH 1988 a, S. 525), das ist angesichts der historischen Forschung eine kaum bewiesene These¹³.

Noch scheint mir für die Praxis der Erziehung und als Leitbegriff erziehungsgeschichtlicher Forschung die Maxime der Tradition sinnvoll, den Begriff der pädagogischen Autonomie nicht sekundär zu fassen und allein von der Abwesenheit politischer Interventionen aus zu bestimmen, sondern genuin erziehungstheoretisch. Schon die Tradition hat diese Fragestellung nicht durch die Abtrennung von, sondern durch die Bindung an Gesellschaftstheorie erreicht. Diese Theorie ging von der funktionalen Eigenständigkeit der „Kultursysteme“ aus, weil erst dabei auch die Polaritäten und Antinomien erklärbar werden, die für die Möglichkeiten von Erziehung in der Moderne charakteristisch sind. Die Tradition hat schon vor 1933 auch die Paradoxa – von der freiwilligen Unterwerfung bis zur Gleichzeitigkeit von Liebe und Autorität – gesehen, die für die pädagogische Interaktion gelten und sich in der Berufung auf das Recht des Kindes nur praktisch, nicht theoretisch lösen lassen. Diesem Erbe und den Schwierigkeiten der Erziehungstheorie entgeht man jedenfalls nicht, wenn diese Paradoxa in praktische Maximen hinein aufgelöst oder gesellschaftstheoretisch negiert werden.

Der Streit unter den Pädagogen könnte sich dann als produktiv erweisen, wenn wir unsere Arbeitszeit nicht mehr mit Etikettierungen und Revierabgrenzungen, in der Verteidigung des eigenen Lagers oder in Attacken auf vermutete Gegner verschwenden, sondern an diesen überlieferten, aber liegengelassenen Problemen arbeiten.

Anmerkungen

- 1 Zur Klärung des Sprachgebrauchs: Ich nenne „Erziehungswirklichkeit“ oder, äquivalent „Erziehung“, die Praxis pädagogischer Arbeit, „Pädagogik“ dagegen die Selbstausslegung dieser Wirklichkeit, „Erziehungswissenschaft“ die in theoretischer Wendung verselbständigte Analyse.
- 2 Im Unterschied zu KEIM 1988d, S. 38, meine ich aber, daß man „zwischen moralischer und wissenschaftlicher Dimension der NS-Forschung“ wenigstens „unterscheiden“ kann.
- 3 Offenkundig ist diese Differenz selbst schon anstößig. REHBEIN (1988, S. 24) entdeckt z. B. bei SPRANGER die Kontinuität eines Denkens, in dem die Eigenlogik des Militärs akzeptiert wird, und er mahnt dann, Kontinuitätsaspekte stärker zu akzentuieren, ohne zu berücksichtigen, daß meine These der gesamten Disziplin, nicht SPRANGER gilt.
- 4 Ein solcher Wortgebrauch findet sich auch in der literarischen Verarbeitung von KZ-Erfahrungen u. a. bei K. A. WITTFOGEL oder K. HILLER, und, in der typischen Verschränkung von Beschreibung und Kritik, bei BRECHT: „Man hat es ganz zu Unrecht für einen bewußten Schwindel von ihnen genommen, daß die Konzentrationslager zur Erziehung da sind. Das sind Musteranstalten für Erziehung. Sie probieren sie an ihren Feinden aus, aber gedacht sind sie für alle“ (Flüchtlingsgespräche. Ges. Werke Bd. 14, S. 1445). Wenn man einen Erziehungsbegriff benutzt, der normativ nur bestimmte soziale Tatsachen als Erziehung auszeichnet, muß man diesen Sprachgebrauch „gefährlich“ nennen; ansonsten sind die literarischen Zeugnisse Beleg dafür, wie sehr in der Alltagssprache die Gewaltförmigkeit von Erziehung in ihrem Begriff enthalten ist, und diese Tatsache sollte der Erziehungsreflexion Anlaß zur Selbstkritik, nicht zur Abwehr sein.
- 5 In den Überlegungen zur Gesellschaftsgeschichte bei WEHLER (1987, S. 8 ff.) können sich die Erziehungshistoriker über die „Gleichrangigkeit“ von „Herrschaft, Wirtschaft und Kultur“ belehren lassen, weil dort auch sichtbar wird, daß diese methodische Annahme nicht zur historischen Beschreibung der Funktionskreise als autark oder zur Behauptung konstant gleicher Wirkungsschancen führt.
- 6 KEIM 1988d, S. 36, räumt wenigstens ein, daß FLITNER sich „später... von gewalttätigen ‚Excessen‘ distanziert und Entsetzen über den Völkermord“ an den Juden gezeigt habe.
- 7 Abgesehen davon, daß seine Defizitdiagnose in der harschen Form (KEIM 1988c, S. 38) überzogen ist (seine eigenen Anmerkungen zeigen, welche Forschungslage er nutzen kann), auch seine These, das Thema sei ein „Tabu“ gewesen oder es gehe heute um „Reinwaschung“ (1988e, S. 44) ist nicht zutreffend.
- 8 FEIDEL-MERTZ (1988) scheint mir aber so zu argumentieren und beraubt die Pädagogik der Emigranten mit dieser politischen Argumentation der erziehungstheoretischen Quantität, die sie ebenfalls hat (TENORTH 1988b).
- 9 W. KEIM hat mir Teile dieser Rezension, die in „Erwachsenenbildung“ (Wien 1988/89) erscheinen wird, freundlicherweise zur Verfügung gestellt.
- 10 Die Abhandlung ist auch für Pädagogen nützlich; denn die Autorin kritisiert RÜTHERS als Beispiel „pädagogischer Geschichtsschreibung“, denn er belege, „daß es nicht Aufgabe des Historikers sein kann, handlungsorientierende Lehren aus der Geschichte zu gewinnen. Tut er es dennoch, so beginnt das durch gegenwärtige politische Zwecke bedingte Interesse an einem bestimmten Ergebnis die Interpretation der historischen Fakten zu steuern.“ (S. 417/418).
- 11 NOHL 1933, S. 227, nutzt sogar HEIDEGGERS Rektoratsrede, um „die freie Selbständigkeit des Geistes“, Teil der „ewigen Grundrechte der Idealität“, als Gegenpol zur „nationalen Volkserziehung und Staatserziehung“ (ebd., S. 225) zu begründen.

- 12 Später fragt WENIGER skeptisch nach den Grenzen der pädagogischen Orientierung und nach der „Gefahr“, „durch diese individuelle Nothilfe das falsche System mit am Leben zu erhalten“ (in der Festschrift für H. NOHL. Zeitschrift für Pädagogik, 1. Beiheft (1959), S. 20) – und für den Kontext P. DUDEK: Leitbild: Kamerad und Helfer. Frankfurt a.M. 1988, S. 195, dem ich diesen Hinweis verdanke.
- 13 Die Untersuchung von WERTH (1985), die LINGELBACH für diese These reklamiert, kann dafür nicht beansprucht werden; denn über Bildungspolitik handelt sie so gut wie gar nicht, den Beleg für Autonomie, den LINGELBACH zu sehen glaubt, kann sie nicht liefern (weil die Auswahl der Direktoren der preußischen Pädagogischen Akademien ausdrücklich politischen und nicht pädagogischen Vorgaben folgt), und weil schließlich die Praxis der Lehrerbildung in Halle, die im Zentrum von WERTHS Arbeit steht, systematisch nicht geeignet ist, die Bildungspolitik in Preußen oder im Deutschen Reich als pädagogisch autonom auszuweisen.

Literatur

- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Weinheim/München 1987.
- BERNHARD, A.: Pädagogische Betriebsunfälle. In: päd: extra (1986), H. 12, S. 22–24.
- BERNHARD, A.: Faschismus und Pädagogik. In: Jahrbuch für kritische Erziehungswissenschaft 1 (1987), S. 170–188.
- BLANKERTZ, H.: Kritische Erziehungswissenschaft. In: K. SCHALLER (Hrsg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Bochum 1979, S. 28–45.
- BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- BOLLNOW, O.F.: Der Begriff des pädagogischen Bezugs bei HERMANN NOHL. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 31–37.
- BOURDIEU, P.: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt a.M. 1974.
- BOURDIEU, P.: Entwurf einer Theorie der Praxis auf der Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1976.
- BROSZAT, M.: Was heißt Historisierung des Nationalsozialismus? In: Historische Zeitschrift 247 (1988), H. 1, S. 1–14.
- BROSZAT, M./FRIEDLÄNDER, S.: Um die „Historisierung des Nationalsozialismus“. Ein Briefwechsel. In: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 36 (1988), S. 339–372.
- GAMM, H.-J.: Kontinuität der Kathederpädagogik oder: Differenzen über faschistische Pädagogik. In: Demokratische Erziehung 13 (1987), H. 2, S. 14–18.
- FEIDEL-MERTZ, H.: Sisyphe im Exil – Die verdrängte Pädagogik 1933–1945. In: KEIM, W., 1988 a, S. 147–160.
- GIESECKE, H.: Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend. München 1981.
- HAMMERSTEIN, N. (Hrsg.): Deutsche Bildung? Briefwechsel zweier Schulmänner OTTO SCHUMANN – MARTIN HAVENSTEIN 1930–1944. Frankfurt a.M. 1988.
- HENNING, U./SCHMIDT, F./WALLEK, B. (Hrsg.): EDUARD SPRANGER. Texte für die Mittwochs-Gesellschaft 1935–1944. München 1988.
- HERF, J.: Reactionary Modernism. Technology, Culture and Politics in Weimar and the Third Reich. Cambridge: Univ. Press 1984.
- HERRMANN, U. (Hrsg.): „Die Formung des Volksgenossen“. Der „Erziehungsstaat“ des Dritten Reiches. Weinheim/Basel 1985.
- HERRMANN, U.: „Die Herausgeber müssen sich äußern“. Die „Staatsumwälzung“ im Frühjahr 1933 und die Stellungnahmen von EDUARD SPRANGER, WILHELM FLITNER und HANS FREYER in der Zeitschrift „Die Erziehung“. Mit einer Dokumentation. In: HERRMANN, U./OELKERS, J., 1988 a, S. 281–325.

- HERRMANN, U./OELKERS, J. (Hrsg.): Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim/Basel 1988. (a)
- HERRMANN, U./OELKERS, J.: Zur Einführung in die Thematik „Pädagogik und Nationalsozialismus“. In: HERRMANN, U./OELKERS, J., 1988a, S. 9–17. (b)
- HIMMELSTEIN, K.: Neofaschismus in der Bundesrepublik als Problem der Erziehungswissenschaft. In: KEIM, W., 1988a, S. 207–225.
- JUNGK, S./SCHÜTTE, F.: Bildungsforschung und ErinnerungsArbeit. Oder: Der erziehungswissenschaftliche Horizont der Vergangenheitsbewältigung. In: Widersprüche (1988), H. 26, S. 19–32.
- KEIM, W. (Hrsg.): Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft. Frankfurt a.M./Bern/New York 1988. (a)
- KEIM, W.: Einführung. In: KEIM, W., 1988a, S. 7–14. (b)
- KEIM, W.: Bundesdeutsche Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus – Eine kritische Bestandsaufnahme. In: KEIM, W., 1988a, S. 15–34. (c)
- KEIM, W.: Reichspogromnacht und (Bundes-) Deutsche Erziehungswissenschaft. In: Pädagogik 40 (1988), H. 10, S. 35–39. (d)
- KEIM, W.: Vergessen oder Verantwortung? Zur Auseinandersetzung bundesdeutscher Erziehungswissenschaft mit ihrer NS-Vergangenheit. In: Forum Wissenschaft 5 (1988), H. 1., S. 40–45. (e)
- KÖHLER, E.: Die langsame Verspießerung der Zeitgeschichte. In: Freibeuter 36 (1988), S. 53–72.
- KÜHN, R.: Zur Relevanz von Faschismustheorien für die Erziehungswissenschaft. In: KEIM, W., 1988a, S. 35–46.
- KUNERT, H.: Genese kontra Struktur in der pädagogischen Theorieproduktion. In: BREINBAUER, I./LANGER, M. (Hrsg.): Gefährdung der Bildung – Gefährdung des Menschen. Köln/Wien 1987, S. 113–119.
- KUPFFER, H.: Der Faschismus und das Menschenbild in der deutschen Pädagogik. Frankfurt/M. 1984.
- LEPSIUS, M. R.: Die Bundesrepublik Deutschland in der Kontinuität und Diskontinuität historischer Entwicklungen: Einige methodische Überlegungen. In: CONZE, W./LEPSIUS, M. R. (Hrsg.): Sozialgeschichte der Bundesrepublik Deutschland. (Industrielle Welt Bd. 34.) Stuttgart 1983, S. 11–19.
- LINGELBACH, K. C.: Erziehung und Erziehungstheorien imnationalsozialistischen Deutschland. Weinheim/Basel 1970 (Frankfurt ²1987).
- LINGELBACH, K. C.: Unkritische Bildungshistorie als sozialwissenschaftlicher Fortschritt? In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 519–534. (a)
- LINGELBACH, K. C.: „Erziehung“ unter der NS-Herrschaft – Methodische Probleme ihrer Erfassung und Reflexion. In: KEIM, W., 1988a, S. 47–63. (b)
- LOCKOT, R.: Erinnern und Durcharbeiten. Zur Geschichte der Psychoanalyse und Psychotherapie im Nationalsozialismus. Frankfurt a. M. 1985.
- LÜBBE, A.: Aus der Geschichte lernen? In: Rechtshistorisches Journal 7 (1988), S. 417–423.
- MÜLLER, J. Z.: Enttäuschung und Zweideutigkeit. Zur Geschichte rechter Sozialwissenschaftler im „Dritten Reich“. In: Geschichte und Gesellschaft 12 (1986), S. 289–316.
- NIETHAMMER, L.: Fragen – Antworten – Fragen. In: NIETHAMMER, L./PLATO, A. v. (Hrsg.): „Wir kriegen jetzt andere Zeiten“. Berlin/Bonn 1985, S. 392–445.
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. (1933) Frankfurt a. M. ⁸1978.
- PETRAT, G.: Schulerziehung. Ihre Sozialgeschichte in Deutschland bis 1945. München 1987.
- RANG, A.: Reaktionen auf den Nationalsozialismus in der Zeitschrift „Die Erziehung“

- im Frühjahr 1933. In: OTTO, H.-U./SÜNKER, H. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Faschismus. Bielefeld 1986, S. 35–54.
- RANG, A.: SPRANGER und FLITNER 1933. In: KEIM, W., 1988a, S. 65–78.
- REHBEIN, K.: Allgemeinbildung durch Frieden – Frieden durch Allgemeinbildung. In: Wissenschaft & Frieden 6 (1988), H. 1, S. 23–28; H. 2, S. 23–27.
- RÜTHERS, B.: Die unbegrenzte Auslegung. (1968) Kronberg/Ts. 1973.
- RÜTHERS, B.: Wir denken die Rechtsbegriffe um... Weltanschauung als Auslegungsprinzip. Osnabrück/Zürich 1987.
- RÜTHERS, B.: Entartetes Recht. Rechtslehren und Kronjuristen im Dritten Reich. Königstein 1988.
- SCHUEERL, H.: Zur Sprache deutscher Reformpädagogen in ihrem Verhältnis zum Dritten Reich. In: 1933 in Gesellschaft und Wissenschaft. Ringvorlesung im WS 1982/83 und SS 1983. Univ. Hamburg. Bd. 2. Hamburg 1984, S. 21–42.
- SCHOLTZ, H.: Staatsjugendorganisationen (HJ-FDJ). In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. VIII. Stuttgart 1983, S. 576–580.
- SCHOLTZ, H.: Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz. Göttingen 1985.
- TENORTH, H.-E.: Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918–1945. Köln/Wien 1985.
- TENORTH, H.-E.: Deutsche Erziehungswissenschaft 1930 bis 1945. Aspekte ihres Strukturwandels. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 299–321.
- TENORTH, H.-E.: Falsche Fronten – Über das Elend kritischer Pädagogik angesichts der Geschichte der Erziehungswissenschaft. In: Demokratische Erziehung 13 (1987), H. 2/3, S. 28–32.
- TENORTH, H.-E.: Wissenschaftliche Pädagogik im nationalsozialistischen Deutschland. In: HERRMANN, U./OELKERS, J., 1988a, S. 53–84. (a)
- TENORTH, H.-E.: Einfügung und Formierung, Bildung und Erziehung – Positionelle Differenzen in pädagogischen Argumentationen um 1933. In: HERMANN, U./OELKERS, J., 1988a, S. 259–279. (b)
- WEHLER, H. U.: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bd. I. München 1987.
- WENIGER, E.: Die Autonomie der Pädagogik. (1929) In: WENIGER, E.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim 1952, S. 71–87.
- WERTH, W.: Die Vermittlung von Theorie und Praxis an den Preußischen Pädagogischen Akademien 1926–1933 – dargestellt am Beispiel der Pädagogischen Akademie Halle / Saale (1930–1933). Frankfurt a.M. 1985.
- WINKEL, R. (Hrsg.): Pädagogische Epochen von der Antike bis zur Gegenwart. Düsseldorf 1987.
- WINKLER, H. A.: Staat, Republik und Faschismus. Göttingen 1978.

Abstract

Education and Pedagogics between 1930 and 1945 – A Historiographic Controversy

The author outlines some of the aspects of the controversy lead by pedagogues with regard to the analysis of education and pedagogics in Nazi-Germany. The major deficit of this controversy is that – due to the concepts applied – it has as yet not been possible to combine the interest in historical insights with the expectations and needs of modern pedagogics. The author offers a systematic discussion of a few open questions concerning a clear definition of the issues of the controversy with regard to the concept of „non-pedagogics“ (*Un-Pädagogik*), the specific problem of professional work, and the problem of continuity. Finally, the theoretical concept of a unique structure of educational practice (*Eigenstruktur der Erziehung*) is presented, – a concept which would allow to combine historical research and pedagogical expectations and needs in future studies.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Feldbergstr. 42, 6000 Frankfurt/M.